



Open Access Repository
www.ssoar.info

Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit: eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler

Haberzettl, Stefanie

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Haberzettl, S. (2016). Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit: eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(1), 61-79. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46574-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler

Stefanie Haberzettl

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Unfallberichten ein- und mehrsprachiger Schüler im Alter von ca. 13 Jahren. Im Fokus stehen die für diese Textsorte charakteristischen Verbalisierungen von Bewegungsereignissen. Erfasst und analysiert wird das Inventar unterschiedlicher Bewegungs- und Transportverben sowie die zur Wegmarkierung eingesetzten sprachlichen Mittel, und zwar unter dem Aspekt der lexikalischen Variation, semantischen Korrektheit und registerspezifischen Angemessenheit. Es zeigt sich, dass die Ausbildung von Registersensitivität einen Schwerpunkt in der Sprachförderung bilden sollte, und dass dies gleichermaßen für mehrsprachige und einsprachige Schüler gilt.

Schlagwörter: Bildungssprache, Textkompetenz, Textsorte Bericht, Verbalisierung von Bewegungsereignissen, Sprachförderung

Academic language and bilingualism. An analysis of reports written by monolingual and bilingual secondary-school students

Abstract

The article presents the results of a qualitative study on accident reports written by monolingual and bilingual students at about the age of 13. Focussing on the verbalisation of motion events – characteristic for this genre – we investigated the students' use of motion verbs and path expressions with respect to lexical-semantic and register-related appropriateness. It turns out that sensitivity to registers appears to be at most in need for language training. Crucially, this applies both to monolingual and bilingual children.

Keywords: Academic language, text competence, report (genre), verbalisation of motion events, language training

1 Einleitung

Seit einigen Jahren werden bildungssprachliche Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Möglichkeiten, diese Kompetenzen zu fördern, in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik verstärkt unter die Lupe genommen (vgl. *Vollmer/Thürmann* (2013) zum facettenreichen Begriff der Bildungssprache und insbesondere *Feilke* (2012) zur Bildungssprache im schulischen Kontext). Doch noch

immer scheiden sich die Geister daran, ob bestimmte bzw. welche Charakteristika der sog. Bildungssprache für Schüler und Schülerinnen mit DaZ eine Herausforderung anderer Qualität darstellen als für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Muttersprache (DaM), so dass sich daraus dann auch auf die Notwendigkeit einer besonderen Art von Sprachförderung schließen ließe. Im vorliegenden Beitrag soll der Leser zunächst auf wesentliche Ergebnisse bisheriger einschlägiger Untersuchungen und auf noch bestehende Wissenslücken hingewiesen werden. Vor allem aber soll dazu beigetragen werden, diese Lücken zu schließen und wichtige Hinweise für die Sprachförderpraxis zu gewinnen. Dafür wird eine Querschnittstudie, die bislang im Wesentlichen quantitativ ausgewertet worden ist (*Schuldeutsch*-Studie, vgl. Haberzettl 2014a), durch eine qualitative Auswertung ergänzt.¹ Es werden sprachliche Phänomene näher untersucht, von denen zu vermuten ist, dass sie besonders gute Indikatoren für bildungssprachliche Kompetenz darstellen – und zwar für Schüler mit DaZ und DaM gleichermaßen. Denn schließlich soll es in dem für dieses Themenheft relevanten Kontext nicht darum gehen, Indikatoren zu finden, mit Hilfe derer Nicht-Muttersprachler als solche identifiziert werden können, sondern darum, Maßstäbe anzulegen, die sich aus der Schreibkompetenz, wie sie (für alle) in der Schule und für die spätere Bildungskarriere und das Arbeitsleben angestrebt wird, ableiten lassen.

Die für die genannte qualitative Studie genutzte Datengrundlage besteht aus jeweils einem Text – einem Unfallbericht – von zunächst jeweils 15 und dann jeweils 30 anderen Siebtklässlern mit DaZ oder DaM aus dem *Schuldeutsch*-Korpus. Es werden also insgesamt 90 verschiedene Texte untersucht. Da andere Studien Anlass zu der Hypothese geben, dass sich in Bezug auf den souveränen Einsatz eines differenzierten Wortschatzes auch noch bei schon sehr fortgeschrittenen DaZ-Lernern ein ‚Mehrsprachigkeitseffekt‘ bemerkbar macht (vgl. Petersen 2014), soll der in diesen Texten dokumentierte Wortschatz, der im Rahmen der quantitativen Auswertung des *Schuldeutsch*-Korpus nur grob im Hinblick auf Registeradäquatheit ausgewertet wurde, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, und zwar in Hinblick auf den Einsatz adäquater Bewegungsverben und Pfadangaben. Dies wird ergänzt durch eine Auswertung der Verbalisierung von Bewegungsereignissen überhaupt, insbesondere bzgl. deren Vollständigkeit und Präzision, da die Textsorte Unfallbericht dem Schreiber schließlich (u.a.) eine lückenlose und präzise Protokollierung abverlangt (zur Textsorte Bericht im Kontext Schule vgl. Augst u.a. 2007; Feilke 2014; Rehbein 1984).

2 Bisherige Befunde

Zwar zeigte die PISA-Studie, dass Schüler, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, schlechtere Leistungen in den Kompetenzbereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Lesekompetenz zeigen als Schüler, die Deutsch (auch) in der Familie als Kommunikationsmedium benutzen (vgl. Klieme u.a. 2010). Aufgrund des sog. PISA-Schocks wurden nach der ersten Erhebungsrunde im Jahr 2000 viele Aktivitäten ins Rollen gebracht, einerseits, um das Niveau der deutschen Schüler insgesamt zu steigern, aber auch, um den Abstand zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu verringern. Es ist zweifelsohne ein großes Verdienst der PISA-Studie, auf die besondere Rolle der Beherrschung der Bildungssprache für eine erfolgreiche Schulkarriere hingewiesen und so viele begrüßenswerte Förderprojekte möglich gemacht zu haben. Aus linguistischer Sicht je-

doch muss darauf hingewiesen werden, dass erstens die Verwendung des Deutschen in der familiären Alltagskommunikation nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Erwerb der Bildungssprache steht, und dass zweitens keineswegs klar ist, ob mehrsprachige Schüler qualitativ andere Schwierigkeiten beim Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen haben als Kinder mit einem einsprachigen familiären Hintergrund. Es gibt inzwischen eine Reihe von Studien, die auf einer breiten empirischen Basis und differenziert die Verwendung bildungssprachlicher Phänomene durch Muttersprachler und Lerner des Deutschen als Zweitsprache vergleichen und keine signifikanten Unterschiede finden (vgl. *Siekmeyer* 2013 zu 15-jährigen Schülern verschiedener Schultypen; *Petersen* 2014 zu Oberstufenschülern und Studierenden; *Schindler/Siebert-Ott* 2011 zu Studierenden und *Adam* 2015 zu Probanden aus der *Schuldeutsch*-Studie, die im Folgenden ausführlich dargestellt wird). Es gibt aber auch Autoren, die solche Unterschiede in ihren empirischen Studien hervorheben (vgl. z.B. *Ricart Brede* 2014 zu Achtklässlern; *Scholten-Akoun/Kuhnen/Mashkovskaya* 2013 zu Texten Studierender) – und natürlich gibt es auch Untersuchungen, die, ohne einen Vergleich mit einsprachigen Kindern ohne Migrationshintergrund zu ziehen, auf Defizite von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund fokussieren (vgl. z.B. *Blaschitz* 2014, die „durchwegs negative Ergebnisse“ (S. 334) beklagt). Im Folgenden soll nun, nach einer Zusammenfassung der quantitativen und von den untersuchten Phänomenen her breit angelegten *Schuldeutsch*-Studie, untersucht werden, ob und ggf. welche für mehrsprachige Schüler typischen bildungssprachlichen Stolpersteine gefunden werden können, wenn ein Teilkorpus einer detaillierteren und damit tiefer gehenden Analyse unterzogen wird.

3 Schuldeutsch: Quantitative Auswertung²

Das Diagnoseverfahren *Schuldeutsch* erfasst einerseits, wie gut eine von der jeweiligen Aufgabenstellung geforderte Sprachhandlung unabhängig von der Qualität der Realisierung umgesetzt wird („inhaltliche Aufgabenbewältigung“), andererseits aber auch textsortenübergreifende und textsortenspezifische Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, die sich in mehreren Pre-Tests als geeignet, d.h. als aussagekräftig in Bezug auf eine Einordnung der Schüler in unterschiedliche Niveaustufen, und als gut einschätzbar erwiesen haben. *Schuldeutsch* erlaubt es, das Leistungsniveau von Sekundarstufenschülern bis zur siebten Klasse einzuschätzen; für ältere Schüler scheinen die Schreibaufgaben nach den bisherigen Erfahrungen zu einfach zu sein.

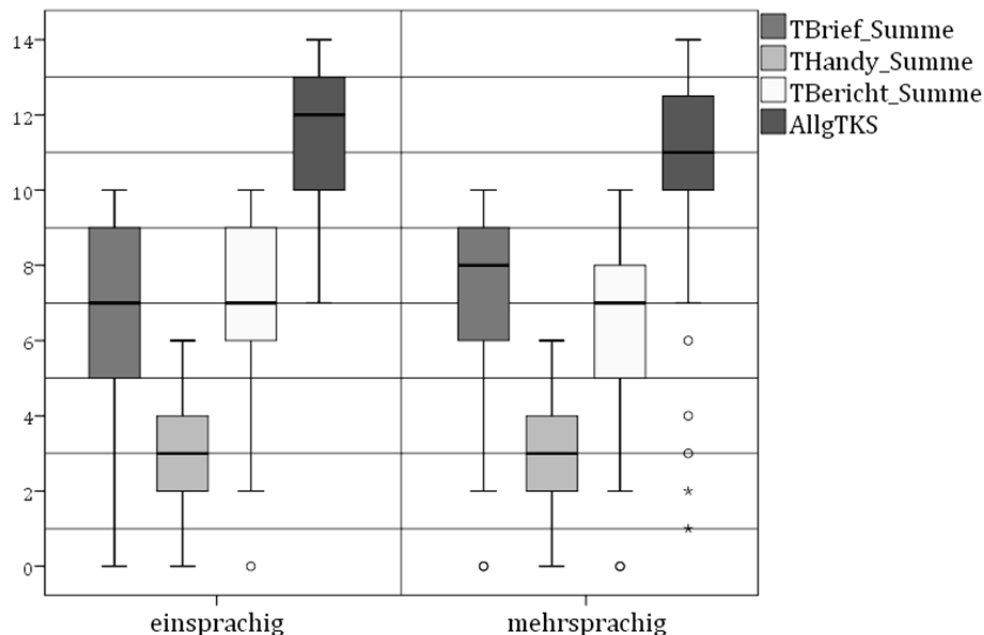
Elizitiert wird ein semi-formeller Brief, ein argumentativer Text zum Handygebrauch in der Schule sowie ein bildgestützter Unfallbericht. Zur Auswertung steht ein Kriterienraster mit Punktwerten zur Verfügung, in dem bzgl. der inhaltlichen Aufgabenbewältigung und der Schreibkompetenz abgefragt wird, ob die diversen Teilaspekte vollständig, teilweise oder gar nicht umgesetzt werden. Bzgl. der Schreibkompetenz wird z.B. erfasst, ob der Brief eine explizite Adressatenorientierung erkennen lässt, der Bericht sachlich gehalten ist, oder textsortenübergreifend registeradäquater Wortschatz und passende Konnektoren zum Einsatz kommen.

Tabelle 1 fasst die Auswertungskriterien des *Schuldeutsch*-Verfahrens zusammen, die hier nicht weiter elaboriert und diskutiert werden können (angelehnt an *Gruhn/Haberzettl* 2013, S. 126):

Tabelle 1: Auswertungskriterien in *Schuldeutsch*

	Semi-formeller Brief	Argumentation	Bericht (bildgestützt)
Inhaltliche Aufgabenbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – Abmeldung aus dem Verein – Begründung für die Abmeldung – Ausdruck des Bedauerns – Ausdruck des Danks 	<ul style="list-style-type: none"> – Formulierung einer eigenen Position – nachvollziehbar formulierter 1. Grund – nachvollziehbar formulierter 2. Grund – Schlüssigkeit der Argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> – Darstellung Ausgangssituation – Darstellung weiterer Verlauf – Darstellung Unfall – Darstellung abschließende Situation
Textkompetenz textsortenspezifisch	<ul style="list-style-type: none"> – Briefformat – Adressatenorientierung – Einhalten Tempusfolge – eigenständige Formulierung (ohne Übernahmen von Formulierungen aus der Aufgabenstellung) 	<ul style="list-style-type: none"> – Einleitung in die Argumentation – Formulierung einer persönlichen Position – Durchhalten der Referenten 	<ul style="list-style-type: none"> – Einführung der Aktanten – Sachlichkeit – Präteritum als Grundtempus – Einhalten der Tempusfolge – Darstellung ohne erfundene Ergänzungen
Allgemeine Textkompetenz textsortenübergreifend	<ul style="list-style-type: none"> – Semantisch passende Konnektoren – Satzverknüpfungen mit unterschiedlichen subord./ koordin. Konjunktionen – korrekte Verbstellung in Nebensätzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Korrekte Verwendung pronominaler Referenz – Verwendung passender Präpositionen – Darstellung ohne Umgangssprache – korrekte Bildung von Nominalphrasen (Genus, Kasus, Numerus)³ 	

In einer aktuellen Validierungsstudie (vgl. die ausführliche Darstellung in *Haberzettl 2014a*) wurden jeweils komplette siebte Jahrgänge verschiedener Gemeinschaftsschulen im Saarland⁴ mit 351 ausgewerteten Teilnehmern (L1- und L2-Kinder nahezu gleich verteilt) getestet. Die unten eingefügten Boxplots (vgl. Grafik 1) erfassen, wie viele Punkte die Probanden gemäß des Kriterienrasters für die in den einzelnen Schreibaufgaben und aufgabenübergreifend („AllgTKS“) gezeigte Textkompetenz erreicht haben, wobei die jeweils maximal zu erreichende Punktzahl variiert. Zu vergleichen sind also immer die jeweils gleich eingefärbten Boxen links und rechts. Dabei wird deutlich, dass einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Schüler⁵ keine unterschiedlichen Ergebnisse erzielen; die Unterschiede in der Positionierung der Mediane und in der Streuung sind nicht signifikant. Es ließen sich auch keine einzelnen Textgüte-Kriterien aus dem gegebenen Bewertungsraster herausfiltern, bezüglich derer sich diese Gruppen signifikant unterschieden hätten.



Grafik 1: Ergebnisse der Textkompetenz-Messung in Punkten mit *Schuldeutsch* bei 351 Schülern (7. Klasse) verschiedener Saarländischer Gemeinschaftsschulen

Dieses Ergebnis mag in seiner Deutlichkeit überraschen, passt aber zu folgender Beobachtung: Den mit der Auswertung betrauten Ratern wurden die Schülertexte selbstverständlich ohne eine Kennzeichnung des sprachlichen Hintergrunds der Schreiber vorgelegt, und sie gaben an, dass sie aufgrund des jeweiligen spontanen Gesamteindrucks nach einer ersten aufmerksamen Lektüre nicht zu einer sicheren Einschätzung gelangt waren, ob sie den Text eines L1- oder eines L2-Lerners vor sich hatten. Oft stimmten die Urteile von mehreren Ratern zu ein- und demselben Text diesbezüglich nicht überein. Auch bei der Arbeit mit Texten aus dem *Schuldeutsch*-Korpus mit Studierenden in Seminaren zum Thema Bildungssprache oder mit Lehrern oder Kollegen im Rahmen von Fortbildungen oder Tagungsworkshops gelang es den Beteiligten nicht, den L1- oder L2-Hintergrund der jeweiligen Schreiber sicher zu identifizieren. Trotzdem verlangt das Resultat danach, weiter nach möglichen Unterscheidungsmerkmalen zu suchen, was im folgenden Abschnitt unternommen werden soll.

4 Schuldeutsch: Qualitative Auswertung zur Verbalisierung von Bewegungsereignissen

Bewegungsereignisse verbalisieren zu können, gehört registerübergreifend zu den zentralen Kommunikationsfertigkeiten. In Alltagsgesprächen werden Wegbeschreibungen gegeben, im informellen, monologischen Erzählen sind Bewegungsereignisse ein wichtiger Teil der wiedergegebenen Erlebnisse, etc. Aber auch in schulischen Arbeitsaufträgen (z.B. in Beschreibungen naturwissenschaftlicher Versuche) spielt die Verbalisierung von

Bewegungsereignissen eine wichtige Rolle (Flüssigkeiten werden in Glaskolben gefüllt und Gläser über brennende Kerzen gestülpt, Eisenspäne verändern ihre Position, Gase treten aus undichten Behältnissen aus etc.). Die Schüler sind im Unterricht oft vor die Herausforderung gestellt, Bewegungsereignisse kohärent, präzise und unter Ausschluss konzeptionell mündlich markierter Lexeme zu formulieren – auch in der Textsorte des Unfallberichts, der als Subtyp des sog. Ereignisberichts (vgl. *Feilke* 2014, S. 238) im Zentrum dieses Beitrags steht. Ein Unfallbericht zeichnet sich insbesondere durch Ereigniszentrierung – zentrale Ereignisse im Rahmen eines Unfalls sind Bewegungsereignisse – und durch Resultatorientierung (vgl. ebd.) aus, wobei es sich dabei dann in erster Linie um unmittelbare Resultate der Bewegungsereignisse handeln kann, etwa in Form eines Zusammenpralls, aber auch um Resultate im weiteren Sinne (entstandene Schäden etc.). Die Verbalisierung von solchen Folgeerscheinungen wird in der folgenden qualitativen Studie punktuell mitberücksichtigt (vgl. die Tabellen 4-6). Im Zentrum stehen jedoch die Bewegungsereignisse und ihre unmittelbaren Resultate.

Daher erfolgt zunächst eine kurze Charakterisierung der Art und Weise, wie im Deutschen Bewegungen sprachlich kodiert werden, auf deren Begrifflichkeiten dann die Auswertung von Teilkorpora der *Schuldeutsch*-Studie aufbaut. Diese stark vereinfachte Charakterisierung orientiert sich an der bekannten Systematisierung von *Talmy* (vgl. u.a. *Talmy* 2008), auf die in vielen Darstellungen aus der kontrastiven Linguistik oder der Spracherwerbsforschung rekurriert wird (vgl. z.B. *Berthele* 2006; *Schroeder* 2009 u.v.a.).

Das Schema eines *motion event* stellt sich laut *Talmy* (2008) folgendermaßen dar: „One object (figure) moving or located with respect to another object (the reference-object or ground).“ (S. 70f.)

(1) *Der Ball rollt die Straße entlang.*

Hinzu kommen die semantischen Komponenten „Bewegung“ (*motion*; die Tatsache, dass Bewegung überhaupt stattfindet), „Weg“ (*path*; der durch die Bewegung zurückgelegte Weg), vgl.

(2) *Der Ball rollt auf die Straße.*

„Bewegungsart“ (*manner*), die im Deutschen üblicherweise im Verb selbst (z.B. *rollen*) ausgedrückt wird, und ggf. *cause*, falls die Bewegung durch einen anderen Mitspieler verursacht wird. In diesem Fall wird auch von transitiven Bewegungsereignissen gesprochen, die mit sog. Transportverben kodiert werden, z.B. in

(3) *Der Junge schoss den Ball auf die Straße.*

Sprachen unterscheiden sich darin, an welchen Stellen in der Äußerung diese semantischen Komponenten kodiert werden, und auch darin, welche dieser Komponenten ‚standardmäßig‘ kodiert werden oder sogar kodiert werden müssen. Deutsch gehört zu den sogenannten Satelliten-Sprachen (es ist *satellite-framed*), in denen die Information zum Weg (*path*) meist außerhalb des eigentlichen Verbstamms, eben in einem „Satelliten“, kodiert wird. Im Verblexem wird, wie schon gesagt, die Art der Bewegung (*manner*) angegeben, wie z.B. in *hüpfen* vs. *rollen*. Im Französischen beispielsweise wird der Weg im Verblexem ausgedrückt (Französisch ist *verb-framed*, eine Verb-Sprache) und die Bewegungsart muss durch ein zusätzliches Gerundium angegeben werden: *Il monta l'escalier en courant* – wörtlich: Er bewegte sich die Treppe hinauf rennenderweise – *Er rannte die Treppe hinauf*.

Der Begriff des Satelliten wird im vorliegenden Beitrag weiter gefasst als bei *Talmy* und sowohl auf Präpositionalphrasen (PPn), Adverbien oder Verbpartikeln bezogen:

(4) *Der Ball rollt über die Straße.*

(5) *Der Ball rollt heraus.*

(6) *Der Ball rollt weg.*

Nachdem unter Rekurs auf die typologischen Begrifflichkeiten von *Talmy* kurz auf die Besonderheit der Kodierung von Bewegungsereignissen im Deutschen hingewiesen wurde, soll für die folgende Darstellung der Begriff des Relatums genutzt werden, unter dem *ground* und *satellite* subsumiert werden. D.h., dass sowohl in (1), als auch in (4) das Thema *Ball* zum Relatum *Straße* in Bezug gesetzt wird (vgl. *Klein* 1991).

In einem ersten Vergleich zwischen je 15 Schülern mit L1 bzw. L2 Deutsch⁶ wird zunächst durch eine einfache Gegenüberstellung erfasst, wie die beiden Gruppen die folgenden sechs Bewegungsereignisse, wie sie in der Bildervorlage (vgl. Abb. 1) zu einem Unfallhergang sichtbar bzw. herleitbar sind, verbalisieren.

1. Zwei Kinder spielen Ball und der Ball rollt auf die Straße. Thema: Ball, Relatum: Straße
2. Ein Auto kommt herangefahren. Thema: Auto, Relatum: Straße/Ball/Kind (das Relatum Straße und die Relata Ball und Kind als – letztlich nicht erreichte – Zielpunkte der Bewegung müssen natürlich nicht genannt werden)
3. Eines der Kinder rennt dem Ball hinterher/auf die Straße/vor das herannahende Auto. Thema: Kind, Relatum: Ball/Straße/Auto
4. Das Auto hält an. (Die Unterbrechung der Bewegung gilt auch als Bewegungsereignis.)
5. Ein Fahrrad kommt herangefahren. Thema: Fahrrad, Relatum: Straße/Auto
6. Fahrrad und Auto kollidieren. Thema: Fahrrad, Relatum: Auto

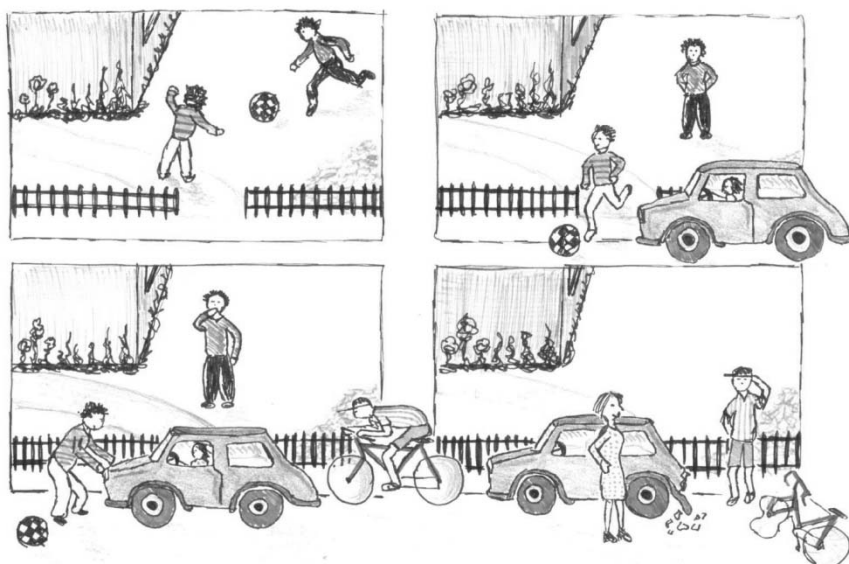


Abb. 1: Bilderfolge zum Unfallbericht in *Schuldeutsch*

Der Schreib-Stimulus zu dieser Bilderfolge lautete: „Stelle dir vor, du beobachtest diesen Unfall aus dem Fenster. Ein Polizist bittet dich, deine Beobachtungen aufzuschreiben.“

Verfasse einen Bericht, in dem du genau beschreibst, was passiert ist.“ Der Textbeginn war den Schülern vorgegeben mit „Am Donnerstag, den 12. Mai, beobachtete ich...“.

Bei der folgenden Analyse (vgl. Tab. 2) steht die Variation bei der Wahl der Verblexeme und der Konstruktionen (mit oder ohne Angabe des Wegs in Form von Präpositionalphrasen, Adverbien, Präfixen) im Fokus, und zwar innerhalb der Gruppen, nicht innerhalb der Texte der einzelnen Schreiber. Es geht nicht darum, ob die Schreiber jedes der oben aufgelisteten Bewegungsereignisse auch tatsächlich versprachlichen, sondern vor allem darum, ob beide Gruppen gleichermaßen viele verschiedene Verben benutzen. Denn wie oben schon angemerkt, ist es für das Deutsche charakteristisch, im Verblexem selbst zu spezifizieren, um welche Art von Bewegung es sich handelt.

Kodierungen als transitive Bewegungsereignisse (mit Transportverben wie z.B. in: *Ein Junge schießt den Ball auf die Straße, Ein Kind will den Ball holen*) wurden mit Ausnahme von *holen gehen*, wo das Transportverb *holen* mit dem Bewegungsverb *gehen* kombiniert wird, in die hier vorliegende Analyse nicht mit aufgenommen, obwohl es sich dabei natürlich auch um adäquate Ausdrucksweisen handeln kann. Doppelte oder sogar mehrfache Verbalisierungen eines bestimmten Bewegungsereignisses gingen in die Auswertung ein (vgl. z.B.: „Aber das Auto konnte noch bremsen, doch ein Fahrradfahrer, der hinter dem Auto fuhr, sah nicht, dass das Auto so schnell stoppte und raste in das Auto rein.“). Daher können in den einzelnen Zellen der Tabelle 2 mehr als 15 Items (mehr als eine Verbalisierung pro Schüler) erfasst sein; die Zahlen hinter den zitierten Types (Verbalisierungstypen) geben an, wie viele Token jeweils in den Korpora belegt waren.

Tabelle 2: Verblexeme zur Verbalisierung von Bewegungsereignissen, Teilkorpus 1

Bewegungsereignis + Beispiele	L1-Schüler (n=15)	L2-Schüler (n=15)
1. Ball → Straße „...und der Ball auf die Straße gerollt ist.“ „Der Ball ist auf der Straße gelandet.“	rollen auf +PPakk (11)fliegen auf +PPakk (3) 2 Types, 15 Token	rollen auf +PPakk (9)fliegen auf +PPakk (1) landen auf +PPdat (2) fallen auf +PPakk (1) 4 Types, 13 Token
2. Auto → Kind „Ein Auto kam um die Ecke ...“ „...als ein Auto angefahren kommt.“	die Straße entlang fahren (1) um die Ecke kommen (1) 2 Types, 2 Token	angefahren kommen (1) angerast kommen (1) kommen (1) 3 Types, 3 Token
3. Kind → Ball/Straße/Auto „Der Ball rollte auf die Straße und ein Kind rannte ihm hinterher“ „Der Junge lief auf die Straße“ „... wie ein Junge vor ein Auto lief“	holen gehen (2) dem Ball hinterherrennen (1) dem Ball hinterherlaufen (1) „ist hinterher“ (1) gehen auf +PPakk (2) rennen auf +PPakk (5) laufen auf/vor +PPakk (2) 7 Types, 14 Token	holen gehen (2) dem Ball hinterherrennen (1) hinrennen (1) hineingehen in +PPakk (1) gehen auf +PPakk (1) laufen auf/vor + PPakk (3) 6 Types, 9 Token

Bewegungsereignis + Beispiele	L1-Schüler (n=15)	L2-Schüler (n=15)
4. Auto ↓ „die Autofahrerin musste anhalten“ „ein Auto musste eine Vollbremse machen“	bremsen (8) abbremsen (1) stehen bleiben (1) eine Vollbremsung machen (1) eine Vollbremsung hinlegen (1) notbremsen (1) anhalten (1) stoppen (1) 8 Types, 15 Token	bremsen (9) eine Vollbremsung machen (3) anhalten (5) stoppen (2) 4 Types, 19 Token
5. Fahrrad → Straße/Auto „Hinter dem Auto fuhr ein Fahrradfahrer“ „auf einmal kam ein Fahrradfahrer“	kommen (4) angerast kommen (1) angefahren kommen (1) fahren (1) hinterher fahren +PPdat (1) 5 Types, 8 Token	kommen (7) angerast kommen (1) angefahren kommen (1) fahren (1) 4 Types, 10 Token
6. Fahrrad → ←Auto „...so das ein Fahrrad in das Auto rasst.“ „... Der Farrat fahrer ... knallt gegen den Wagen.“	hintendrauf fahren +PPdat (1) hintenrein fahren +PPdat (1) auffahren (1) fahren auf /in/gegen +PPakk (3) rasen in +PPakk (1) knallen gegen +PPakk (1) krachen auf +PPakk (1) 7 Types, 9 Token	hintendrauf fahren +PPdat (1) hintenrein fahren +PPdat (1) fahren gegen +PPakk (1) reinrasen in +PPakk (1) knallen in/an/gegen +PPakk (3) krachen mit +PPdat (1) stoßen gegen +PPakk (1) 7 Types, 9 Token
Summe Types/Token⁷	31 Types, 63 Token	28 Types, 63 Token

Es ist keine Tendenz auszumachen, dass die Schüler mit L2 Deutsch über weniger verschiedene Bewegungsverben bzw. Konstruktionen aus Bewegungsverben + Satelliten verfügen als ihre monolingual aufwachsenden Altersgenossen. Ganz im Gegenteil ähneln sich die Repertoires sehr. Doch da diese erste Analyse nach wie vor nur einen vorläufigen Eindruck ermöglicht, sollen im Folgenden zwei jeweils doppelt so große Probandengruppen mit je 30 Schülern detaillierter betrachtet werden.

Dabei handelt es sich wieder um eine Teilmenge des *Schuldeutsch*-Korpus⁸; die oben ausgewerteten Texte gehen nicht in diese Untersuchung ein. Neben Deutsch, das meist mit den Geschwistern gesprochen wird, geben die L2-Schüler folgende ‚Familiensprachen‘ an: Türkisch (9), Russisch (5), Tamil, Arabisch, Italienisch, Albanisch (je 2), Vietnamesisch, Polnisch, Kurdisch, Thai, Rumänisch, Bosnisch und Griechisch (je 1), die Familiensprache eines in Ghana geborenen Schülers ist unbekannt.

Zunächst werden die beiden Gruppen dahingehend kontrastiert, wie viele der Bewegungsereignisse sie in ihren Unfallberichten überhaupt verbalisieren (vgl. Tab. 3). Bei dieser Aufstellung kommt im Vergleich zu oben noch ein Ereignis hinzu, dessen Versprachlichung in der ersten Untersuchung nicht belegt war: der Kontakt zwischen Auto und Kind, allerdings manchmal als nicht-faktisch markiert:

(7) *Die Frau hätte ihn fast überfahren aber sie konnte / rechtzeitig bremsen.* (L1)

(8) *Der Autofahrer hatt die Handbremse / gezogen sodass er den Jungen nicht / überfährt (...). (L2)*

Tabelle 3: Verbalisierung von Bewegungsereignissen und Textumfang, Teilkorpus 2

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
1. Ball → Straße	29	28
2. Kind → Ball/Straße/Auto	26	25
3. Auto → Kind	22	24
4. Auto ↓	26	25
5. Auto → ← Kind	5	7
6. Fahrrad → Straße/Auto	21	24
7. Fahrrad → ← Auto	27	26
Summe	156	159
Textlänge	149-703 Zeichen	185-861 Zeichen
Durchschnitt Textlänge	347 Zeichen	409 Zeichen

In beiden Gruppen gelingt es den Schülern gleichermaßen, den Unfallhergang vollständig zu protokollieren. Allerdings lässt die höhere durchschnittliche Textlänge der L2-Schüler vermuten, dass diese ihre Darstellungen mit größerem Einsatz verfasst haben. Auch L2-Schreiber greifen meist auf Konstruktionen mit hochfrequenten (und adäquaten) Verben zurück: der Ball *rollt*, *fliegt* auf die Straße oder *landet* auf der Straße, nachdem die Kinder ihn dorthin *geschossen* haben; die Kinder *laufen* oder *rennen* auf die Straße/vor das Auto, das Auto *fährt* oder *kommt*, ebenso der Fahrradfahrer, der dann in das Auto *fährt*. Auch die L2-Schreiber kodieren die Verb-Satelliten häufig mit konzeptionell mündlich markierten Verbpartikeln (*rein-*, *rauf-*, *ran-*), und sie markieren die Bewegungsart des Fahrrads beim Zusammenstoß mit dem Auto wie die L1-Schreiber häufig mit den emotional gefärbten Verben (*rein-*)*knallen* oder (*rein-*)*krachen*. Die Verben *stoßen*, *prallen* oder *anfahren* werden in beiden Gruppen kaum verwendet, um den plötzlichen Kontakt zwischen Fahrrad und Auto ohne emotionale Konnotation auszudrücken – und tendenziell häufiger von den L2-Schülern. In den Protokollen der L2-Schüler finden sich außerdem etwas mehr – wenn auch nicht immer ganz gelungene – Versuche, in der konzeptionell mündlichen Alltagssprache weniger geläufige Lexeme (*Gartentor*, *herannahen* etc.⁹) einzusetzen. In Tabelle 4 werden zunächst alle Formulierungen aufgenommen, die als gelungene – oder anzuerkennende – Versuche gewertet werden, konzeptionell schriftlich zu formulieren. Die Formulierungen, die hier erscheinen, beziehen sich z.T. nicht unmittelbar auf ein Bewegungsereignis, sondern erklären dieses, situieren es präzise in der Zeit oder geben eine zusätzliche Information. Auch wenn derlei ‚Extras‘ genaugenommen kein Qualitätsmerkmal für ein Unfallprotokoll darstellen (abgesehen von der zeitlichen Einordnung), werden sie in dieser Analyse mit berücksichtigt, nicht jedoch Textpassagen, in denen die Schreiber – bisweilen sehr phantasievoll – Ereignisse dazu erfinden.¹⁰

Tabelle 4: (Intendierte) konzeptionell schriftliche Formulierungen/Ausdrücke, Teilkorpus 2

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
1. Ball → Straße	Das eine Kind schoss zu fest sodass der Ball geradewegs hinunter zur Straße rollte.	Sie hatten vergessen das Gartentor zu schließen .

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
	Er achtete nicht darauf ob ein Auto oder ein Fahrrad kam, er rannte also auf die Straße bemerkte das Auto nicht das ange-/fahren kam und wurde angefahren . Alsdann der Ball auf die Fahrbahn rollte.	
2. Kind → Ball/Straße/Auto		
3. Auto → Kid		Als der Junge der den Ball wegstückte merkte, dass da ein Auto fährt, war er unter Schock . Er wollte den anderen warnen. In dem Zeitpunkt kam ein Auto und hätte fast das Kind überfahren. Im gleichen Moment kam eine Autofahrerin und überfuhr beinahe den/ Jungen. Ein Auto fährt in Richtung des Mädchens .
4. Auto ↓	Der Autofahrer reagierte schnell und bremste (...) Plötzlich kam ein Auto und konnte noch gerade so reagieren bremsen, doch (...)	(...) und das Auto bremste heftig Der Autofahrer bemerkte den Junge und zog blitzartig die Handbremse . (...) sie hat direkt die vollbremse betätigt
5. Auto → ← Kind		
6. Fahrrad → Straße/Auto	leider war im ein Fahrradfahrer zu dicht aufgefahren und die Folge er konnte nicht rechtzeitig bremsen	Hinter das Auto fuhr ein Fahrradfahrer er konnte nicht schnell reagieren . Hinter dem Autofahrer Folgte ein Fahrrad Fahrer.
7. Fahrrad → ← Auto	(...) dass Ein Fahrradfahrer mit einem VW Benz zusammenstis . (...) gesehen habe das (...) von hinten ein Fahrradfahrer kam und den Auto von hinten angerammt hat. Der Hern nahente Radfahrer brämste stark (...) Der Fahrradfahrer musste dem Auto ausweichen , der Radfahrer bleibt unverletzt . Der zweite Radfahrer übersah das Auto und ist dem Auto	Aber von hinten kam jemand mit dem Fahrrad und stoß ans Auto. Nachdem der Autofahrer anhielt stoßte ein Fahrradfahrer, der hinter ihm fuhr, an dem Autofahrer. Aber hinter dem Auto fuhr ein Fahrrad und stoßte das Auto von hinten. (...) und so prallte der Radfahrer am Auto. Der Fahrrad fahrer hat nicht so schnell riagiert und ist ins Auto gefahren.

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
	hinten rein gefahren. Ein Fahrrad fahrer fuhr und Auto hinein weil er nicht bedacht hatte dass das Auto so bremmt.	
Ergänzungen	Das Auto und Fahrrad hatten Schaden erlitten . Die Personen waren unferletzt . Somit waren Fahrrad und auto beschädigt .	Das Fahrrad war vorne voll beschädigt . Nieman wurde verletzt aber das Auto und Fahrrad wurden beschädigt . Zum Glück ist keiner verletzt, doch das Fahrrad hat Totalschaden und das Auto ist am Kofferraum auch beschädigt . Es entstand Schaden auf dem Auto und auf dem Fahrrad. Ich rief gleich die Polizei an. Die Polizei kam nahm Daten/ auf und fuhr wieder in ihr Revier . (...) flog der Fahrrad nach vorn wurde mit leichten körperverletzung ins Krankenhaus gebracht Danach hatte das Auto eine Delle hinten an der Stoßstange . Das Auto hatte hinten und vorne Sachschaden und das Fahrad war nicht mehr benutzbar Die zwei Jungs wo Fußball spielten waren auch schon verschwunden .
Summe	18	27

In Tabelle 5 sind die deutlichen Registerverschiebungen nach unten verzeichnet – bei den L2-Schülern finden sich mehr als bei den L1-Schülern. Allerdings ist auch hier der Unterschied nicht groß, und es ist zu bedenken, dass die L2-Schüler insgesamt mehr Text produziert haben.

Tabelle 5: Registerverschiebungen nach unten

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
1. Ball → Straße		Als erstes haben die zwei Jungs normal Fußball gespielt. Dann halt rumgeschossen mit dem Ball und dann ist es auf die Straße gerollt.
2. Kind → Ball/Straße/Auto	Der Junge rennt einfach auf die Straße um den Ball zu hollen ohne zu kucken	
3. Auto → Kind		
4. Auto ↓		

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
5. Auto → ← Kind		
6. Fahrrad → Straße/Auto		
7. Fahrrad → ← Auto	die Frau macht vollbremsung und der Fahrradfahrer knallt hintenrein als er das Auto angehalten hat ist son voll Horst voll ins auto geknallt.	Aber der Fahrradfahrer fuhr voll in die Autofahrerin.
Ergänzungen	Das Fahrrad ist hin .	So habe ich es mitgekrigert . Dem Fahrradfahrer gehts gut nur sein Fahrrad ist kaputt. Das Fahrrad war vorne voll beschädigt. Sein Fahrrad wahr vollig gefetz und das Auto hatte eine riesen Beule. Den Kindern ist auch nix passiert.
Summe	5	9

Der letzte Aspekt, unter dem die Schülertexte ausgewertet werden, ist die Angabe der Wege mit Hilfe von Präpositionalphrasen und Verbpartikeln (vgl. Tab. 6). In den meisten Belegen wird der Endpunkt des Weges kodiert; es finden sich aber auch einige Kodierungen eines Ausgangspunkts. Transitive Konstruktionen mit Transportverben werden mit berücksichtigt.¹¹ Um auf einen Blick den Unterschied zwischen den beiden Gruppen erkennbar zu machen, wurden Formulierungen, die bzgl. der Bedeutung der verwendeten Präposition oder bzgl. der morphologischen Markierung als nicht korrekt gelten müssen, fett gesetzt.

Tabelle 6: Wegangaben, Teilkorpus 2

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
1. Ball → Straße	auf die Straße/Fahrbahn rollen/ fliegen/ fallen (19) über den Zaun fliegen (1) zur Straße rollen (2) auf der Straße landen (1) auf die Straße schießen (7) über den zaun schießen (1)	auf die Straße rollen/ fliegen/ fallen (12) auf die Straße zu rollen (1) die Straße hinunterrollen (1) vor ein Auto rollen (2) auf der Straße landen (3) auf die Straße schießen/ werfen (7) der Straße entlang rollen (1) zur Straße entlang rollen (1) vor der Tür ausfallen (1) (gemeint ist: aus der Tür rollen)
2. Kind → Ball/Straße/Auto	auf die Straße rennen/ gehen/ laufen (7) dem Ball hinterher rennen/ laufen (4) über die Straße rennen (1) vor ein Auto laufen (1) von der Straße holen (2)	auf die Straße rennen/ laufen/ gehen (2) dem Ball hinterher- rennen/ gehen (3) auf die Straße zu laufen (1) zur Straße rennen (1)

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
	hinter den Ball herlaufen (1) sich vor das Auto stellen (1)	auf den Ball zu rasen (1) der Junge ist raus vor der Tür (1) den Ball hinterher rennen (1)
3. Auto → Kind	um die Ecke fahren/ kommen (2) von rechts kommen (1)	auf den Jungen zu fahren (2) hinter dem BMW kommen (1) auf der Straße fahren (1) in Richtung ¹² des Mädchens fahren (1) durch die Straße entlangfahren (1) gegen den Jungen kommen (1) über die Straße fahren (1)
4. Auto ↓	vor dem Kind bremsen (2)	vor dem Kind/Jungen stehen bleiben/ abbremsen (2)
5. Auto → ← Kind	dem Kind in die Beine fahren (1)	
5b. Autofahrerin →	aus dem Auto steigen (1)	aus dem Auto rauskommen (1)
6. Fahrrad → Straße/Auto	hinter dem Auto fahren/ kommen (6) von hinten kommen (2)	hinter dem Auto fahren/folgen (4) zwischen zwei Autos fahren (1) nach vorn fliegen (1) Hinter das Auto fahren (1)
7. Fahrrad → ← Auto	(hinten) In das Auto (rein-) fahren/ knallen/ krachen/ rasen (14) an das Auto knallen (2) gegen das Auto fahren (1) von hinten gegen das Auto knallen (1) mit dem Auto zusammenstoßen (1) das Auto von hinten anrammen (1) im Auto hinden drauffahren (1) hinten im Auto reinkrachen (1)	(hinten) In das Auto (rein-/hinein-) fahren/ rasen (7) in die Autofahrerin fahren (1) an das Auto knallen/ stoßen (2) gegen das Auto fahren/ knallen/ krachen (9) an dem Autofahrer stoßen (1) das Auto von hinten stoßen (1) am Auto prallen (1)
Ergänzungen	ins Krankenhaus gefahren werden (1) auf die Wache gefahren werden (1)	ins Krankenhaus gebracht werden (1) in ihr Revier fahren (1)
Anteil fehlerhafter Wegangaben	4 / 86 = 4,7%	12 / 81 = 14,8 %

Belege für semantisch nicht korrekt verwendete Präpositionen und für falsche morphologische Markierungen sind in der Spalte der L2-Schüler häufiger. Trotzdem überwiegt die Parallelität der Befunde: Die Schüler mit L1 und L2 nutzen verschiedenen Präpositionen und Verbpartikeln, und sie nutzen sie fast immer (L1-Schüler zu 95 %) oder meist (L2-Schüler zu 85%) semantisch und formal korrekt.

5 Diskussion und Fazit

In diesem Beitrag wurden jeweils 45 Unfallberichte von Schülern mit L1 bzw. L2 Deutsch analysiert. Es lässt sich auf dieser Datenbasis mit Bezug auf das Thema Bewegungsereignisse kein Erwerbsgegenstand isolieren, der nur mit den untersuchten Nicht-Muttersprachlern trainiert werden müsste. Abgesehen davon würde ein großer Teil der Schüler (und zwar mit L2 und L1) von einem Training für Registersensitivität profitieren, in dem ihnen die emotionale Konnotation von Bewegungsverben wie *knallen*, *krachen* oder *rasen* verdeutlicht werden sollte, denn schließlich zielen Berichte nicht auf die „emotionale Involvierung der Adressaten“ (Feilke 2014, S. 234) ab. Auch Aufgaben zur unregelmäßigen Verbflexion (Belege von *schießte* sind Legion, ebenfalls unabhängig von der Sprachbiographie) wären hilfreich, um das Risiko zu minimieren, dass formale Fehler den Gesamteindruck, den Lehrkräfte von der Qualität eines Textes haben, überproportional negativ beeinflussen. Vor diesem Hintergrund gilt es auch die korrekte Realisierung von Wegangaben (vgl. Tab. 6) als Fördergegenstand zu berücksichtigen.

Die Untersuchung der Verbalisierung von Bewegungsereignissen durch die genannten 90 Schüler hat gezeigt, dass diese insgesamt betrachtet akzeptable bis gute, da vollständige Unfallprotokolle produziert haben, die dem in der Schreibaufgabe genannten Polizisten als Adressaten eine Rekonstruktion des Unfallhergangs durchaus erlaubt hätte.¹³ Damit haben sie die zentralen Merkmale von Berichten in der konzeptionell-schriftlichen „Distanzkommunikation“ berücksichtigt; vgl. dazu Feilke (2014, S. 236), der die Notwendigkeit einer „Orientierung an den Relevanzkriterien der Adressatenschaft“ und die Einstellung auf ein tendenziell uninformatives „Publikum“ herausstellt, wobei gerade letzteres natürlich als Merkmal der konzeptionell schriftlichen „Sprache der Distanz“ (Koch/ Oesterreicher 1985) schlechthin betrachtet werden kann, in der genau zu prüfen ist, welche Informationen explizit zu formulieren sind.

Die wichtigste Aufgabe im Unterrichtsalltag besteht m. E. darin, die Schüler einer Klasse zu identifizieren, die – trotz langjähriger Beschulung – grundsätzliche Schwierigkeiten haben, einen kohärenten Text zu verfassen, und die noch kein Bewusstsein davon entwickelt haben, dass im Unterricht und in anderen formelleren Kommunikationssituationen andere Ausdrucksmittel zu wählen sind als konzeptionell mündliche. Vgl. dazu die folgenden zwei Beispieltex te aus dem oben analysierten zweiten *Schuldeutsch*-Teilkorpus:

- (9) (...) *Das ein Auto fast ein Kind uBerfahren hätte dass Auto sehr stark gebremst . (Zum gluck) Ein Fahrrad war hintem Auto, dass Auto ist zem vor dem Kind stehen gebliben. Aber dass Fahrrad ist rein gefahren ausversehen soh habe ich dass gehsehen.* (L2-Schüler, in Deutschland geboren, Kita-Besuch, spricht in der Familie überwiegend nicht Deutsch)
- (10) (...) *Das zwei jungs Fußball spielen – Ball fehlt auf die Straße – Auto kommt grade/ -junge halt auto an. – ein Radfahre knalt ins auto – Also war eigentlich der Junge schuld.* (L1-Schüler)

Schüler wie diese benötigen über einen längeren Zeitraum intensive zusätzliche Schreibpraxis unter Anleitung – und es wäre zu überlegen, ob man sie nicht zusammen mit Seiteneinsteigern unterrichten könnte. Aus der Grundlagenforschung zum Zweitspracherwerb ist bekannt, dass Kerngrammatik und Grundwortschatz der konzeptionell mündlichen Alltags-

sprache von Kindern und auch noch von Jugendlichen selbst ohne Unterricht oft in erstaunlich kurzer Zeit bewältigt werden, auch wenn letztere ein geringeres Erwerbstempo aufweisen als Lerner im Grundschulalter (vgl. *Czinger* 2014, *Haberzettl* u.a. 2013, *Tracy* 2008). Die eigentliche Herausforderung besteht darin, die Neuankömmlinge in möglichst kurzer Zeit auf das durchschnittliche bildungssprachliche Niveau der Bildungsinländer ihrer Altersstufe zu bringen bzw. bildungssprachliche Kompetenz unter Umständen überhaupt erst von Grund auf aufzubauen. Bildungsinländer, bei denen dieser Aufbau versäumt wurde, könnten also von Förderinitiativen für Seiteneinsteiger profitieren.

Besonders herauszustellen ist sicher, dass sich auch bei der Verwendung von Präpositionen kein Mehrsprachigkeitseffekt gezeigt hat. *Bryant* (2012) hat überzeugend dargelegt, dass die Semantik von Präpositionen ein schwieriger Erwerbsgegenstand ist, und „es vielen DaZ-Kindern nicht gelingt durch das tägliche ‚Sprachbad‘ in der Kita und in der Grundschule das Fundament des deutschen Lokalisierungssystems zu erwerben und sich früh Konstruktionen einschleifen, die im Deutschen zwar möglich sind, aber nicht der zielsprachlichen Perspektivierung entsprechen, so dass das System nicht in zielsprachlicher Weise expandieren kann“ (*Bryant* 2012, S. 286). Vielleicht weil die 12- bis 13-Jährigen mehrsprachigen Probanden aus dem *Schuldeutsch*-Korpus doch lange genug Zeit hatten, diese Erwerbsaufgabe zu meistern, sind bei ihnen keine auffälligen Überdehnungen etc. (mehr) zu beobachten und auf die L1 zurückzuführen. Aufgrund der Tatsache, dass nur bekannt ist, dass diese L1 von den Schülern in der Familie tatsächlich regelmäßig gesprochen wird, nicht jedoch, auf welchem Niveau und in wie vielen verschiedenen Kontexten, vor allem aber aufgrund der Heterogenität der Gruppe bzgl. des Merkmals der L1, wurde der etwaige Einflussfaktor einer L1-bedingten Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen für den vorliegenden Beitrag von vornherein nicht ins Auge gefasst. Zwar kann es mittlerweile als empirisch abgesichert gelten, dass L2-Lerner in ihrer L2-Sprachproduktion oft deutlich von einer L1-basierten Konzeptualisierung geprägt sind, also z.B. weniger häufig die Endpunkte von Wegen explizit nennen und vor allem überhaupt bewusst wahrnehmen als deutsche Muttersprachler dies tun (vgl. dazu z.B. *Schmiedtová* 2011). Doch besteht die aus Gedächtnis- und Blickpräferenzstudien gewonnene und damit sozusagen ‚sprachexterne‘ empirische Evidenz im Wesentlichen für Lerner, die erst in einem fortgeschrittenen Alter als Jugendliche oder Erwachsene begonnen haben, die L2 zu lernen. Die *Schuldeutsch*-Probanden kamen zu einem großen Teil schon im Kindergarten- oder sogar Kleinkindalter mit der L2 Deutsch in Kontakt, spätestens jedoch in der Grundschulzeit. Damit können sie alle als frühe L2-Lerner gelten (vgl. *Haberzettl* 2014b, S. 5ff. für einen kompakten Überblick bzgl. des Altersfaktors im Spracherwerb). Auf der anderen Seite bezieht sich *Bryant* (2012) wie schon erwähnt auf Kinder im Alter von ungefähr sechs Jahren, und auch *Schroeder* (2009) identifiziert in deutschen Texten von Kindern aus 5., 6. und 7. Klassen mit L1 Türkisch Präferenzen bei der Kodierung von Bewegungsereignissen, die auf einen Einfluss der Verb-Sprache Türkisch hinweisen. Selbst wenn sich weder die Befunde von *Bryant* (2012) (Schwierigkeiten mit der richtigen Verwendung lokaler und direktonaler Präpositionen) noch von *Schroeder* (2009) (ein tendenziell ‚armes‘ Inventar an Bewegungsverben) in den *Schuldeutsch*-Teilkorpora wiederfinden ließen, stellt es sicherlich nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar, Transfereffekte bei der Textproduktion ausfindig zu machen und durch gezielte Intervention überwinden zu helfen. Vorerst aber besteht die größte Herausforderung – auch wegen der vielen verschiedenen Herkunftssprachen, die in unseren Schulen vertreten sind – darin, Förderlehrkräfte zu Experten für den Gegenstand der deutschen Bildungssprache

und die entsprechende Didaktik und Methodik zu machen und Fachlehrer für die Rolle des Mediums Sprache in ihrem Fach zu sensibilisieren, damit sie Bildungsinländer mit Aufholbedarf (vgl. (9) und (10)) und Seiteneinsteiger gezielt unterstützen können.

Abschließend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in den hier untersuchten Teilkorpora von *Schuldeutsch* die Texte der mehrsprachigen Schüler einen eher besseren als schlechteren Eindruck hinterlassen als die der monolingual aufwachsenden Altersgenossen (vgl. die Tabellen 3 und 4). Dies könnte – hier kann nur spekuliert werden, da die vorliegenden Daten zu den biographischen Daten der Probanden keine entsprechend detaillierten Informationen beinhalten – darauf zurückzuführen sein, dass aufgrund der in Deutschland zu konstatierenden institutionellen Diskriminierung von Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. u.a. Gomolla/Radtke 2007) überproportional viele Schüler, die aufgrund ihres Potentials eigentlich ein Gymnasium besuchen könnten, auf der Gemeinschaftsschule verbleiben, auch wenn im Saarland im Gegensatz z.B. zu Bayern ein Kind von den Eltern auch gegen die Lehrerempfehlung in einem Gymnasium angemeldet werden kann. Die leistungsstarken und auch leistungsdurchschnittlichen Kinder ohne Migrationshintergrund hingegen treten (dann u.U. gegen die Lehrerempfehlung) nach dem Abschluss der vierten Klasse bevorzugt in ein Gymnasium über, so dass nur die tendenziell leistungsschwachen einsprachig aufwachsenden Kinder in den Gemeinschaftsschulen verbleiben. Sollte diese zumindest plausible Vermutung zutreffen, gäbe es erst recht Anlass zu dem Aufruf, Sprachfördermaßnahmen in diesen Schulen keinesfalls nur mehrsprachigen Schülern zugute kommen zu lassen.

Anmerkungen

- 1 Den anonymen Reviewern sei für die konstruktiven Vorschläge zur Verbesserung dieses Beitrags gedankt.
- 2 Die folgende Synopse basiert auf Gruhn/Haberzettl (2013) und Haberzettl (2014a, 2014b, S. 13).
- 3 Frühere Versionen von *Schuldeutsch* hatten auch eine klassische einzelsatzbezogene Morphosyntax-Fehleranalyse enthalten. In den Pilotstudien hatte sich jedoch nur der grammatische Gegenstandsreich der Nominalflexion als untersuchenswert (da zu trennscharfen Ergebnissen führend) erwiesen und daher Eingang in das aktuelle Bewertungsraster gefunden.
- 4 Im Saarland gibt es seit einer Neuregelung im Jahr 2012 nach der vierjährigen Grundschulzeit die Möglichkeit, ein achtfähriges Gymnasium zu besuchen, oder eine minimal fünf-, maximal neunjährige Gemeinschafts- oder Gesamtschule, die ggf. mit dem Abitur abgeschlossen werden kann.
- 5 Diese haben in einem Fragebogen zur Sprachbiographie und anderen Hintergrundinformationen angekreuzt, zuhause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, die sie „in der Familie“ gelernt haben und die sie „immer“ oder „meistens“ mit mindestens einem Familienmitglied verwenden. Alle in den schon vorliegenden und in diesem Beitrag dargestellten Studien zum *Schuldeutsch*-Korpus berücksichtigen nur solche mehrsprachigen Schüler, die spätestens während der Grundschulzeit nach Deutschland gekommen sind; der Großteil ist bereits ins Deutschland geboren.
- 6 Diese 30 Schüler wurden nach dem Zufallsprinzip aus dem *Schuldeutsch*-Korpus gezogen.
- 7 Ein Verbalisierungstyp ist als eine Kombination aus dem zu verbalisierenden Ereignis und der Verbalisierung zu verstehen. Es gibt z.B. einen Type „Auto → Kind/angerast kommen“ und einen anderen Type „Fahrrad → Straße/Auto/angerast kommen“. Daher ergibt sich die Gesamtsumme der Types aus den in den Tabellenzellen aufgeführten Teilsummen.
- 8 Ich danke meinem wissenschaftlichen Hilfskräften Ainaz Sulaimanova und Kerrin Heese für die Unterstützung bei der Auswertung.
- 9 Die Einordnung bestimmter Lexeme als dem konzeptionell schriftlichen Modus zugehörig ist zugebenermaßen subjektiv, doch wird durch die exhaustive Auflistung aller Belege in Tabelle 4 Transparenz geschaffen und es steht dem Leser frei, zu einer anderen Einschätzung zu kommen. Dasselbe gilt für die Qualifizierung von (zu) informellen Formulierungen in Tabelle 5.

- 10 Vgl. dazu folgenden Text eines L1-Schülers, der in seiner Fabulierlust allerdings aus dem Gesamtkorpus heraussticht: *Erst haben 2 Leute / mit dem Fußball gespielt. Alsdann der Ball / auf die Fahrbahn rollte. Eine Autofahrerin / bemerkte es rechtzeitig und bremste. Hinter der / Auto wahr ein Fahrradfahrer. Er bremste nicht ab. / Falls er eine Versicherung hat wird diese für/ den aufgetretenen Schaden nur für da nicht / auf kommen (der Schaden am Fahrrad). Da es / eigenverschulden ist. Wenn er es trotzdem der Versicherung meldet, was er lieber sich zweimal über / legen soll, wäre das Versicherungsbetrug. Darauf / steht eine Geldstrafe oder eine Freiheitsstrafe / ich glaube bis zu 5 Jahren und er kriegt nicht / mehr so leicht eine Versicherung. Die Schäden / am Auto wird aber die Teil oder Vollkasko / übernehmen.*
- 11 Für die Zählung wurden div. Formulierungen zusammengefasst, z.B. ist „in Frau müllers Auto“ äquivalent zu „in das Auto“, „aus ihrem Auto“ ist äquivalent zu „aus dem Auto“, „hinten ins Auto fahren“ zu „in das Auto fahren“ etc.
- 12 *In Richtung* wird von mir als komplexe Präposition gewertet.
- 13 Zur Kontrolle wurden auch die Texte als Ganzes auf ihre Nachvollziehbarkeit geprüft, was dem Leser in diesem Beitrag aus Platzgründen leider nicht präsentiert werden kann.

Literatur

- Adam, I. M. (2015): Komplexe Nominalphrasen als Indikator für Textkompetenz? Eine empirische Studie zu Texten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I mit und ohne Migrationshintergrund. Unveröffentl. Staatsexamensarbeit, Universität des Saarlandes.
- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P.-L. (2007): Test-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. – Frankfurt/M.
- Berthele, R. (2006): Ort und Weg. Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen. – Berlin.
- Blaschitz, V. (2014): Narrative Qualifizierung – Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. – Münster.
- Bryant, D. (2012): Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. – Baltmannsweiler.
- Czinger, C. (2014): Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. – Berlin.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, S. 4-13.
- Feilke, H. (2014): Schriftliches Berichten. In: Feilke, H./Pohl, H. (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. – Baltmannsweiler, S. 233-252.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Wiesbaden.
- Gruhn, M./Haberzettl, S. (2013): Schreiben in der Sekundarstufe I – Benötigen Mehrsprachige einen gesonderten Förderunterricht? In: Dirim, I./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. – Stuttgart, S. 121-131.
- Haberzettl, S./Dimroth, C./Wulff, N./Czinger, C. (2013): Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Grundschulalter. In: Berndt, A. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. – Frankfurt/M., S. 143-161.
- Haberzettl, S. (2014a): Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In: Klages, H./Pagonis, G. (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik*. – Berlin, S. 47-69.
- Haberzettl, S. (2014b): Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Chilla, S./Haberzettl, S. (Hrsg.): *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Band 4: Mehrsprachigkeit*. – München, S. 3-18.
- Klein, W. (1991): Raumausdrücke. *Linguistische Berichte*, 132, S. 77-114.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M. u.a. (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, S. 15-43.
- Petersen, I. (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. – Berlin.

- Rehbein, J.* (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: *Ehlich, K.* (Hrsg.): Erzählen in der Schule. – Tübingen.
- Ricart Brede, J.* (2014): „Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballons größer“. Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: *Ahrenholz, B./Grommes, P.* (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. – Berlin.
- Siekmeyer, A.* (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Dissertation Universität des Saarlandes. Online verfügbar unter: http://www.scidok.sulb.unisaarland.de/volltexte/2013/5586/pdf/Diss_Siekmeyer_Phil.pdf, Stand: 11.01.2016.
- Schmiedtová, B.* (2011): Seeing for Speaking. Wie Sprache unser Denken formt – psycholinguistische Hintergründe. In: *Schulte, S.* (Hrsg.): Ohne Wort keine Vernunft – keine Welt. Bestimmt Sprache Denken? – Münster, S. 97-128.
- Schroeder, C.* (2009): gehen, laufen, torkeln: Eine typologisch gegründete Hypothese für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch mit Erstsprache Türkisch. In: *Schramm K./Schroeder, C.* (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache. – Münster, S. 185-201.
- Schindler, K./Siebert-Ott, G.* (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: *Krafft, A./Spiegel, C.* (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. – Frankfurt/M, S. 91-110.
- Scholten-Akoun, D./Kuhnen, A./Mashkovskaya, A.* (2013): Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Feilke, H./Köster, J./Steinmetz, M.* (Hrsg.) (2013): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. – Freiburg i. Br., S. 207-228.
- Talmy, L.* (2008): Lexical typologies. In: *Shopen, T.* (Hrsg.): Language typology and syntactic description, Volume III: Grammatical categories and the lexicon, second edition. – Cambridge.
- Tracy, R.* (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2. Auflage). – Tübingen.
- Vollmer, H. J./Thürmann, E.* (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: *Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. J.* (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. – Münster, S. 41-57.